

# МОТИВАЦИЯ ПЕДАГОГОВ как воспитателей<sup>1</sup>

**Павел Степанов,**

*старший научный сотрудник*

*Центра теории воспитания Института теории*

*и истории педагогики РАО, кандидат педагогических наук*

**П**рофессиональная мотивация... У этой проблемы есть две очень важные составляющие. Первая — что и почему побуждает человека к совершению той или иной деятельности, а вторая — как побудить человека к той или иной деятельности, как повысить его мотивацию. Совершенно очевидно, что без понимания первого нам никак не понять того, что делать со вторым.

Однако, как это ни покажется странным, многочисленные пособия по мотивации, адресованные руководителям и менеджерам по работе с персоналом, в большинстве своём сосредоточены на предложении своим читателям всевозможных хитроумных способов мотивирования своих сотрудников, при этом никак не раскрывая секреты самого феномена мотивации. Конечно, это во многом определяется запросом со стороны самих менеджеров. Как и многих педагогов, интересующихся в первую очередь готовыми сценариями мероприятий с детьми (а не тем, что и почему может их воспитывать), многих руководителей интересуют лишь

готовые способы мотивирования работников, и они вовсе не хотят утруждать себя вопросами типа «как устроено?» и «почему происходит?».

Поверхностное понимание проблемы мотивации в сочетании с почти маниакальной сосредоточенностью менеджеров на способах её стимулирования порождает иногда серьёзные проблемы, на которые специалисты всё чаще сегодня обращают внимание:

- мотивирование может обесценивать и унижать сотрудника;
- мотивирование может вызвать развитие его иждивенческой позиции;
- наконец, мотивирование может стать и источником его демотивации.

Пожалуй, главным разочарованием для описанных выше руководителей могут стать слова профессора Гарвардского университета Элфи Кона, заявившего, что во всём мире не найдётся исследования, которое подтвердило бы факт устойчивого роста производительности труда за счёт стимулирующих систем. Это, конечно, совсем не означает отсутствия всякой связи между мотивированием работника и качеством его профессиональной деятельности. Но в том, что эта связь постоянна, устойчива и необходима, то есть имеет все признаки закономерности, стоит усомниться. Более того, *есть основания полагать, что существуют такие виды*

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке РГНФ (проект № 08-06-00410а).

профессиональной деятельности, совершение которых человеком вообще не поддаётся сколь-нибудь результативному мотивированию со стороны. То есть всевозможные стимулы — моральные, материальные или административные — здесь будут просто бесполезны. К таким видам деятельности, на наш взгляд, можно отнести и воспитание. Чтобы понять это и сделать полезные для нас выводы относительно специфики деятельности школьной администрации, перейдём к рассмотрению самой проблемы мотивации.

Сначала попробуем разобраться в словах. *Мотивация* — чаще всего под этим словом подразумевают внутреннее побуждение человека к совершению той или иной деятельности, к осуществлению того или иного поведения. К сожалению, очень часто с мотивацией путают другое слово — мотивирование (особенно это характерно для книг по менеджменту), что не совсем верно. *Мотивирование* — это тоже побуждение, но побуждение внешнее, побуждение со стороны, это попытка побудить другого человека к какой-либо деятельности. А осуществляется это мотивирование как раз через обращение к его мотивационной сфере. Другими словами, мотивация — это то, что с вами происходит, а мотивирование — это то, что с вами делают (согласитесь, когда «примеряешь» слова на себя, смысловая разница между ними ощущается особенно чётко). Есть ещё одно слово, которое будет нас интересовать, — мотив. *Мотив* — это то, что побуждает к деятельности, то есть собственно побудитель. Наиболее обстоятельно проблема мотивов как побудителей деятельности исследована в работах А.Н. Леонтьева и его последователей. По их мнению, за каждым мотивом стоит та или иная человеческая потребность. Причём очень часто деятельность может иметь сразу несколько мотивов, то есть направляться сразу несколькими потребностями. Такую деятельность называют полимотивированной. В этом случае какой-то один из мотивов становится главным, ведущим, смыслообразующим, то есть придающим деятельности определённый личностный смысл — осознанное внутреннее оправдание деятельности. Другие мотивы при этом становятся

подчинёнными и играют роль дополнительной стимуляции деятельности.

Далеко не всегда мы можем осознать, какие именно мотивы побуждают нас к совершению деятельности. Но всё же эти мотивы дают о себе знать — через наши эмоции и настроение, связанные как с самим процессом деятельности, так и с её условиями и препятствиями. Что нас более всего радует? От чего мы получаем большее удовольствие? Что больше других поднимает нам настроение — детская любовь, зарплата, хорошие результаты, карьерный рост, возможность реализовать себя, а может быть, окончание рабочей недели? Что расстраивает нас более всего? По поводу чего бывает тяжело на душе? Что не даёт спать по ночам — сомнение в собственной профессиональной компетентности, конфликт с детьми, размолвка с коллегами, немилость начальства? Всё это индикаторы истинных мотивов нашей профессиональной деятельности и указатели на те наши потребности, которые мы в ней реализуем.

Кстати, признанный специалист по проблеме человеческих потребностей А. Маслоу предложил интересную их классификацию, которая поможет нам разобраться в том, какие же мотивы движут воспитательную деятельность педагогов. Все фундаментальные человеческие потребности А. Маслоу разделил на пять иерархически выстроенных групп: физиологические потребности; потребности в безопасности и стабильности; потребности в принадлежности и любви; потребности в уважении и признании; потребности в самоактуализации. Эта классификация в той или иной мере известна довольно широкому кругу педагогов, в педвузах многие студенты даже заучивают её наизусть. Однако те уточнения и добавления, которые были сделаны автором в его более поздних работах, известны не так широко. Тем не менее именно они представляются нам наиболее интересными.

Почти все фундаментальные потребности человека были отнесены А. Маслоу к «дефицитарным», то есть связанным с недостатком чего-либо (материальных благ, здоровья, признания, любви и т.п.), причём восполнение этого недостатка зависит преимущественно от внешней среды, от других людей. Этим дефицитарным потребностям А. Маслоу противопоставил «бытийные» потребности («метапотребности», «потребности в развитии»), связанные с самоактуализацией человека, понимаемой как непрерывное осуществление им своих потенциальных возможностей, способностей и талантов, как свершение своей миссии, призвания, судьбы. Деятельность, направляемая мотивами, за которыми стоят бытийные потребности, — это та деятельность, которой люди как бы посвящают себя, с которой они себя идентифицируют, в которой они могут реализовать свои базовые ценности, идеалы. Это та деятельность, от совершения (а не только от результата) которой человек получает удовольствие; деятельность, в которой стирается разница между трудом и радостью, работой и игрой, а иногда и между «хочу» и «должен». Такая деятельность всегда носит творческий характер<sup>2</sup>. Её субъекту свойственны нешаблонность, избегание ярлыков, интерес к новому, поглощённость ситуацией «здесь и теперь» — в этой связи А. Маслоу вспоминает фразу персонажа романа «Старая дева» Сильвии Эштон-Уорнер — учительницы, поглощённой новым методом обучения детей чтению: «Я полностью потеряна в настоящем»<sup>3</sup>. Обратим внимание, что удовлетворение бытийных потребностей (в отличие от дефицитарных) не ослабляет мотивацию человека, а, напротив, усиливает её, обостряет. Самоактуализирующийся человек стремится быть в своём деле одним из лучших или, во всяком случае,

настолько хорошим, насколько он может. Кроме того, *мы можем сделать вывод, что деятельность человека, движимого бытийными мотивами, не может быть мотивируема кем-то извне. Слово «мотивировать» здесь просто не применимо.*

Итак, совершив небольшой экскурс в проблематику мотивации, вернёмся к более частному вопросу — о мотивации субъектов воспитательной деятельности. Наши наблюдения, беседы с сегодняшними педагогами-практиками, а также изучение передового опыта воспитательной деятельности педагогов прошлого позволили сделать такой вывод: *воспитание необходимо отнести к тем видам деятельности, смыслообразующие мотивы которых связаны с бытийными потребностями человека.* К таковым, помимо воспитания, можно отнести благотворительную деятельность (настоящую, разумеется, а не рекламно-популярную), волонтерство, миссионерскую деятельность, природоохранную деятельность активистов Гринпис, деятельность сотрудников таких организаций, как «Врачи без границ», «Международная амнистия» и т.п. Конечно, в такой деятельности могут удовлетворяться и другие, дефицитарные, потребности людей. Например, тот же педагог в воспитательной деятельности может удовлетворять свои потребности в безопасности и стабильности (ведь она позволяет ему иметь постоянную работу, а кое-где и неплохую зарплату), потребности в признании и любви (если она позволяет ему чувствовать уважение со стороны родителей, любовь и благодарность детей). Эти потребности образуют и свои специфические мотивы воспитательной деятельности. Но всё же они остаются второстепенными, подчинёнными мотивами. Ведущим же, смыслообразующим мотивом всегда остаётся мотив, связанный с бытийными потребностями личности, с её самоактуализацией. Это определяет и некоторые особенности воспитательной деятельности:

<sup>2</sup> В одной из своих последних работ А. Маслоу высказывает даже предположение, что понятие креативности и понятие самоактуализирующейся личности окажутся одним и тем же (см.: А. Маслоу. Новые рубежи человеческой природы // [www.bookap.org/genpsy/maslou/gl4.shtml](http://www.bookap.org/genpsy/maslou/gl4.shtml))

<sup>3</sup> Там же.

**Во-первых**, в воспитательной деятельности педагог реализует свои личные ценности. Ведь воспитатель — это не роль, не функция, не должность, это позиция, которая представляет собой способ реализации базовых ценностей личности<sup>4</sup>. А если этой позиции у педагога нет, и воспитание он воспринимает как повинность, то и воспитательной деятельности в этом случае не будет никакой — будет лишь её видимость.

**Во-вторых**, педагог идентифицирует себя с этой деятельностью, говоря, например: «я — классный руководитель» или «я — вожакий». От неё он получает удовольствие, она вызывает у него много положительных эмоций, она прибавляет ему самоуважения, это его любимая работа, в ней он самореализуется. Если же дело обстоит иначе, и педагог стыдится своей профессии, относится к своей работе как к необходимой для выживания рутине, мечтает о том, когда же он, наконец, выйдет на пенсию, то в таком случае о реальном воспитании также говорить не приходится.

**В-третьих**, воспитательная деятельность является в полном смысле творческой деятельностью, и эта деятельность постепенно исчезает тогда, когда в ней начинают превалировать шаблон, стандарт, инструкция и технология.

Наконец, **в-четвёртых**, педагога, осуществляющего воспитательную деятельность, не имеет смысла специально мотивировать. К этой деятельности его нельзя никак принудить — ни кнут, ни пряник здесь действовать не будут. Всевозможные внешние стимулы не смогут создать высокой мотивации к воспитанию у человека, который такой мотивацией не обладает. Напротив, они лишь могут побудить его к имитации воспитательной деятельности.

Итак, подлинная воспитательная деятельность возможна лишь тогда, когда она направляется бытийными потребностями педагога и её осуществляют самоактуализирующиеся люди.

<sup>4</sup> Подробнее об этом см.: Григорьева А.И. Педагог как профессиональный воспитатель: теория и технология поддержки профессионального развития педагогов школы. Тула, 1999.

Но вот вопрос: а много ли таких педагогов? Может быть, ответ кого-то и удивит, но таких педагогов вовсе не мало.

Проведённый нами опрос (в нём приняли участие более 500 классных руководителей и заместителей директоров школ по воспитательной работе из Москвы, Ленинградской, Нижегородской, Ульяновской, Тверской, Калужской, Челябинской областей, Республики Калмыкия и ещё 22 регионов России) показал, что сегодняшние педагоги наиболее значимой для себя считают работу, которая приносит им радость, в которой они могут реализовать свой творческий, интеллектуальный или организаторский потенциал, в которой они видят некий смысл. И это ценится ими больше, чем, к примеру, возможность заработать или получить признание коллег. При этом простота выполнения работы, обладание высоким статусом, возможность сделать карьеру стоят в выбираемом педагогами списке приоритетов значительно ниже. Возможность самостоятельно принимать ответственные решения в своей работе ценится педагогами выше, чем её простота и чёткое понимание того, что, когда и как надо делать. А вот возможность выполнять работу без больших усилий и вовсе поставлена педагогами на последнее место.

Эти данные в целом соотносятся с результатами изучения профессиональной мотивации человека вообще, которые проводились научно-исследовательскими институтами Европы и Америки и были обобщены Райнхардом Шпренгером<sup>5</sup>:

- «профессия, которая мне нравится», ценится у современных работников выше, чем всё остальное;
- «работа, которая приносит радость», важна для них точно так же, как и высокий доход;

<sup>5</sup> См.: Шпренгер, Райнхард. Мифы мотивации. Выходы из тупика. Калуга, 2004. С. 35.

- увеличивается число работников, которые хотели бы брать на себя больше ответственности;
- степень удовлетворённости людей возрастает в той мере, в какой увеличивается свобода действий во время работы;
- значение «работы, которая имеет смысл», возрастает значительно больше, нежели значение статуса и карьеры.

Всё это очень здорово и внушает оптимизм по поводу будущего школьного воспитания. Но тут возникает другой вопрос: почему же тогда в школе мы часто становимся свидетелями не воспитательной деятельности, а как раз её имитации, откуда в наших образовательных учреждениях столько педагогов, имеющих очень низкую мотивацию к воспитанию? Для обозначения таких работников специалисты по менеджменту придумали даже особые понятия: «служащие по предписанию», «внутренне уволившиеся» и даже «заочно вышедшие на пенсию». Почему же их так много? Почему внутреннее увольнение захватывает всё большее количество тех, кто мог бы заниматься воспитанием? Почему по характеру распространения этот феномен специалисты сравнивают с эпидемией? Здесь мы как будто даже наблюдаем некое противоречие: с одной стороны, у педагогов есть потребности, которые потенциально могут стать мотивами, побуждающими их к воспитательной деятельности, а с другой — на практике мы имеем дело с фактами частого отсутствия таких мотивов. Итак, почему же?

Высокий мотивационный потенциал педагогов к осуществлению воспитательной деятельности не реализуется из-за препятствующих этому ситуаций. Другими словами, существуют факторы, снижающие готовность педагогов к воспитанию. Назовём их *демотивирующими факторами*. Снизить их влияние на педагога означало бы снять барьеры на пути его мотивации и профессионального энтузиазма.

Вот тут-то мы и подходим к более точному пониманию сути такой функции управления как мотивация. Она заключается не в том, чтобы мотивировать педагогов к воспитанию, а в том, чтобы устранить демотивирующие факторы. Очень точно это сформулировал Р. Шпренгер: «Руководить — это прежде всего избегать демотивации».

Так как же всё-таки избегать демотивации педагогов? Прежде чем предпринимать какие-то практические шаги в этом направлении, необходимо иметь чёткое представление о том, с кем вы работаете. Руководителю образовательного учреждения важно не только понимать, что в его коллективе есть разные с точки зрения профессиональной мотивации педагоги, но и знать, кто из них кем является.

По особенностям профессиональной мотивации всех школьных педагогов можно разделить на четыре группы.

*В первую* входят те, кто в своей жизни, и профессиональной в том числе, удовлетворяет лишь дефицитарные потребности: в материальном благополучии, в стабильности, в признании других, в принадлежности и т.п. Для этих педагогов потребность в самоактуализации вообще не является, простите за каламбур, актуальной. Они, как правило, образуют в школе своеобразные «кружки нытиков» (термин, широко использующийся в менеджменте для обозначения сотрудников с низкой профессиональной мотивацией, вечно всем недовольных и вечно жалующихся на «не те» условия своего труда) или просто представляют собой одиноких наёмных рабочих, трудящихся в школе от звонка до звонка.

*Ко второй группе* можно отнести тех, кто имеет и так называемые бытийные потребности, но по тем или иным причинам не находит способов их удовлетворения в педагогической деятельности. Как правило, они реализуют себя за пределами

школы — в общественной деятельности, в хобби, в домохозяйстве, в воспитании собственных детей и т.п.

*К третьей группе* можно отнести тех педагогов, кто находит место для удовлетворения своих бытийных потребностей в школе, но преимущественно в преподавательской деятельности. Они реализуют себя как блестящие преподаватели и в этом видят своё профессиональное призвание. Такие педагоги оказываются замечательными учителями, влюблёнными в свой предмет, проводящими интересные, нестандартные, творческие уроки, а иногда и ведущими с детьми активную внеурочную работу по предмету. Это, как говорят, «учителя от Бога». Но вот только вопросы воспитания таких педагогов интересуют редко и лишь в преломлении всё того же учебного предмета. За рамками же его любая школьная действительность кажется им малозначимой или скучной, а дополнительная работа (например, классное руководство) и вовсе может восприниматься как обуза.

*Четвёртую группу* — пожалуй, самую небольшую — составляют как раз педагоги-воспитатели, то есть те, кто реализует в воспитательной деятельности свои личные ценности, кто идентифицирует себя с ней, кто превращает её в увлекательный для себя творческий процесс, кто удовлетворяет в ней свои высшие, бытийные, потребности.

Специфика каждой выделенной нами группы определяет и стратегию работы с ней школьной администрации.

С педагогами первой группы, например, работать вам будет сложнее всего. Ведь никакой профессиональной позиции воспитателя у них нет, и её появления в ближайшее время даже и не предвидится. Любые ваши попытки повысить их мотивацию к воспитанию будут, увы, безрезультатными. Никакие стимулы, никакие поощрения, никакие порицания и принуждения не приведут к появлению у таких педагогов мотивов воспитательной деятельности. Зато они достаточно легко могут привести к появлению у них мотивов имитации этой деятельности. И тогда вы сможете наблюдать различные формы взаимодействия этих педагогов с детьми (беседы, классные

часы, экскурсии, игры...), которые внешне напоминают формы воспитания, но своей целью имеют вовсе не личностное развитие ребёнка, а нечто иное — демонстрацию самого факта проведения внеучебной работы с классом, а то и просто исполнение требований начальства. В такой ситуации руководитель, по-настоящему заинтересованный в развитии своей школы, должен уметь отличать имитацию воспитательной деятельности от неё самой и стараться не создавать поводов для такой имитации. Что же тогда делать? Вообще закрыть глаза на таких педагогов и не обращать на них никакого внимания? Конечно же, нет! Сидеть сложа руки здесь не стоит.

Во-первых, ни в коем случае не допускайте таких педагогов к тем работам, которые напрямую связаны с воспитанием школьников: к классному руководству, к ведению всевозможных кружков и секций, к работе школьного психолога и т.п.

Во-вторых, ни в коем случае не относитесь к таким педагогам как к навсегда потерянным для дела людям. Надо просто знать, что шанс появления у них мотивации к воспитательной деятельности связан только с появлением потребности в своём собственном развитии, в самоактуализации. Этот шанс можно сделать чуть более реальным и осязаемым, если такие люди будут работать в коллективе, где царит атмосфера профессиональной самореализации, где приветствуется индивидуальный стиль работы и поощряется профессиональный рост. Действие такой атмосферы сравнимо с действием рассола на огурец — рано или поздно тот всё равно начинает просаливаться.

В работе с педагогами второй и третьей групп главным для руководителя является устранение препятствий, мешающих развитию их мотивации к воспитательной деятельности. Ведь внутренние

предпосылки для этой мотивации (в виде соответствующих потребностей) уже существуют, и надо лишь устранить некие барьеры, мешающие ей. Сделать это вовсе не так просто, как об этом написать. Во-первых, не просто потому, что педагоги данных групп уже нашли другие сферы удовлетворения своих метапотребностей и у них сформировались мотивы к совершению каких-то других деятельностей. А во-вторых, не просто потому, что факторы, демотивирующие педагогов, укоренены в современной системе образования и, увы, являются одним из характерных её признаков.

С педагогами четвёртой, выделенной нами группы работать вам будет, конечно, легче, но отнюдь не во всем. Дело в том, что эти педагоги нуждаются в особой поддержке со стороны школьной администрации. Ведь факт наличия у них высокой мотивации к осуществлению воспитательной деятельности вовсе не гарантирует того, что она будет сохраняться вечно и их не захлестнёт эпидемия болезни, имя которой — профессиональное «выгорание». Директора школ, их заместители, психологи всё чаще и чаще говорят об этой проблеме своих коллег. И это действительно проблема. По данным проведённого нами опроса, примерно 58% педагогов жалуются на накопившуюся у них профессиональную усталость, мешающую им повышать качество воспитательной работы. Во многом появлению этих симптомов способствуют все те же демотивирующие факторы. Как иллюстрацию представим читателю всего лишь один пример (а таковых, к сожалению, можно привести великое множество) негативного действия таких факторов. Главная героиня этих, кстати, совсем не выдуманных событий, будучи несколько лет тому назад заместителем директора школы по воспитанию, решила использовать в своей работе с детьми популярную тогда коммунарскую методику. Первые положи-

тельные результаты не заставили себя ждать: вокруг неё сложился круг активных, трудолюбивых ребят, ориентированных на заботу о других. Дело успешно продвигалось, рос и авторитет педагога в глазах детей. Казалось бы, коллегам и администрации нужно было только радоваться этим успехам. Но вышло ровно наоборот. Зависть и подозрения стали сопровождать работу этого педагога. В результате на одном из педсоветов она подверглась мощной и необоснованной критике со стороны своих коллег, причём при полном попустительстве директора школы. Естественно, после этого о продолжении работы в должности «зама» не могло быть и речи, забыть надо было и о коммунарских начинаниях. Стала работать «как все». И вот спустя несколько лет тот же (!) директор вновь предлагает ей занять ту же самую (!) должность и развернуть в школе... коммунарское движение. Надо отдать должное силе профессиональной мотивации этого педагога — она стала раздумывать, согласиться на это предложение или нет. Хотя другой на её месте махнул рукой на всё это, разочаровался в своей профессии и нашёл бы способ применения своей творческой энергии где-нибудь ещё.

Руководителю образовательного учреждения чрезвычайно важно понимать, что высокую мотивацию педагогов-воспитателей нужно всячески поддерживать, не давая ей поводов постепенно угасать и, в конце концов, исчезнуть вовсе. Именно действия руководителя могут стать реальным условием роста энтузиазма педагога, его воодушевления процессом воспитания, его успешной профессиональной самореализации. И именно действия руководителя могут способствовать демотивации педагогов. Перефразируя известный афоризм, можно утверждать: у каждого руководителя такие сотрудники, каких он заслуживает. **НО**